



SAVONIA

■ OPINNÄYTETYÖ - AMMATTIKORKEAKOULUTUTKINTO
SOSIAALI-, TERVEYS- JA LIIKUNTA-ALA

"TOIMIVA YHTEISTYÖ ON OLLUT VUOROVAIKUTTEISTA"

Savonia-ammattikorkeakoulun sosiaalialan opiskelijoiden
kokemuksia ohjauksesta ammatillisen kasvun tukena

TEKIJÄT: Riikka Jarva
Päivi Kamula
Henriikka Zitting

Koulutusala Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala	
Koulutusohjelma Sosiaalialan koulutusohjelma	
Työn tekijät Riikka Jarva, Päivi Kamula & Henriikka Zitting	
Työn nimi "Toimiva yhteistyö on ollut vuorovaikutteista" – Savonia-ammattikorkeakoulun sosiaalialan opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta ammatillisen kasvun tukena	
Päiväys 27.11.2013	Sivumäärä/Liitteet 31/4
Ohjaajat Mervi Tikkanen & Marjaana Tuovinen	
Toimeksiantaja Savonia-ammattikorkeakoulu, Iisalmen kampus	
<p>Tiivistelmä</p> <p>Ammattikorkeakouluopiskelu perustuu yhä enemmän itseohjautuvaan oppimisprosessiin, jota tuetaan ohjauksella. Sosiaalialan koulutusohjelmassa opintojen ohjaus perustuu sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle, jonka mukaan uutta tietoa rakennetaan vanhan päälle kokemusten ja historian pohjalta. Yksilöllisten opinpolkujen ja itseohjautuvuuden lisääntyessä on ajankohtaista pohtia, kuinka annettu ohjaus tukee opiskelijan ammatillista kasvua.</p> <p>Opinnäytetyössä selvitettiin sosiaalialan opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta, jotta ohjausta voitaisiin kehittää vastaamaan opiskelijoiden oppimisprosessin ohjaamisen tarpeita. Opinnäytetyön tutkimus kohdennettiin Savonia-ammattikorkeakoulun Iisalmen kampuksen sosiaalialan opiskelijoihin, jotka olivat opiskelleet sosiaalialaa vähintään kaksi vuotta. Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena ja aineisto kerättiin opiskelijoilta vapaamuotoisilla kirjoitelmilla. Tuloksia peilattiin teoreettiseen viitekehykseen.</p> <p>Tutkimuksen mukaan aito vuorovaikutus, yksilöllinen kohtaaminen ja kiireetön läsnäolo ovat yhteydessä hyvään yhteistyöhön ja onnistuneisiin ohjauskokemuksiin. Opiskelijat eivät välttämättä tunnista oppimiskäsitystään ja itseohjautuvuuden merkitystä oppimiselleen. Toisaalta opettajat eivät aina tunnista, missä vaiheessa opiskelija on oppimisprosessissaan. Tällöin ohjauksen tarve ja annettu ohjaus eivät kohtaa. Ohjaus edellyttää vuoropuhelua ja sitä tukevia käytäntöjä.</p> <p>Opinnäytetyö on pohjatyötä sosiaalialan koulutusohjelman ohjauksen kehittämiseksi. Jatkotutkimuksena voisi olla selvitys, millaisin ohjauksen keinoin sosiaalialan opiskelijoille voitaisiin avata ammattikorkeakouluopiskelun ideologiaa ja itseohjautuvuuden merkitystä, jotta se vastaisi opiskelijoiden ja opiskelun tarpeita. Tutkimuksen tulosta voisi selittää myös Iisalmen sosiaalialan opettajien näkökulmasta, eli kuinka he kokevat omien voimavarojensa ja Savonian asettamien taloudellisten resurssien riittävän onnistuneeseen ohjaustyöhön.</p>	
<p>Avainsanat</p> <p>Sosiaaliala, ammatillinen kasvu, oppimiskäsitykset, ohjaus, itseohjautuvuus, kumppanuus</p>	

Field of Study Social Services, Health and Sports			
Degree Programme Degree Programme in Social Services			
Authors Riikka Jarva, Päivi Kamula & Henriikka Zitting			
Title of Thesis "Functional cooperation has been interactive" – Savonia University of Applied Sciences social services students' experiences of guidance as a support to professional growth			
Date	27.11.2013	Pages/Appendices	31/4
Supervisors Mervi Tikkanen & Marjaana Tuovinen			
Client Organisation Savonia University of Applied Sciences Iisalmi Unit			
<p>Abstract</p> <p>Education at universities of applied sciences is increasingly based on a self-directed learning process supported by guidance. In the social services degree program the guidance of studies is based on socio-constructive learning approaches, according to which new knowledge is built upon existing knowledge on the basis of experience and history. As the stress on individual study paths and self-direction increases, it is time to reflect on how the given guidance supports the students' professional growth.</p> <p>The purpose of this study was to investigate social services students' experiences of guidance, so that this guidance could be developed to meet the needs of the students in the learning process. The survey was targeted at the social services students at Savonia University of Applied Sciences on Iisalmi campus, who had studied social services for a minimum of two years. The study was completed with qualitative data collected from students with open-ended written forms. The findings were reflected in the theoretical framework.</p> <p>The study found that genuine interaction, individual meetings, and an unrushed presence are related to good cooperation and successful guidance experiences. Students may not be able to identify their learning methods and the importance of self-direction in their learning. On the other hand, teachers do not always recognize where the student is in his or her learning process. In this case, the need for guidance and the guidance offered do not match. Guidance requires dialogue and supporting practices.</p> <p>This thesis is groundwork for the development of guidance in the social services degree program at Savonia. Further research could include a study into what methods of guidance could bring out the importance of the ideology of studying in university of applied science and self-direction, in order to meet the students' needs. The findings of this study could also be explained from the perspective of Iisalmi social science teachers on how they experienced the sufficiency of their own resources and those financial resources seen by Savonia for successful guidance work.</p>			
<p>Keywords</p> <p>Social services, professional growth, learning approaches, guidance, self-direction, cooperation</p>			

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	6
2	OSAAMISEN RAKENTUMINEN SOSIAALIALAN KOULUTUSOHJELMASSA.....	7
2.1	Tiedon siirrosta tiedon rakentamiseen	7
2.2	Ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetti kasvuprosessina	8
2.3	Opintojen ohjaus korkeakouluissa	9
2.3.1	Kumppanuus vuorovaikutuksellisen ohjauksen lähtökohtana	10
2.3.2	Itseohjautuvuuteen siirtyminen	12
2.3.3	Yhteistoiminnallinen oppiminen	12
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	14
3.1	Tutkimusmenetelmä.....	14
3.2	Aineiston keräys ja analysointi	14
3.3	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	16
4	TUTKIMUKSEN TULOKSET	18
4.1	Ohjauk käytännöt ja opetusmenetelmät	18
4.2	Vuorovaikutuksellinen ohjaus tukee ammatillista kasvua.....	20
4.3	Tulosten pohdintaa ja kehittämis ehdotuksia	21
5	POHDINTA.....	23
	LÄHTEET	26

LIITTEET

Liite 1 Savonian Strategia 2013–2016

Liite 2 Opiskelijoille lähetetty sähköpostiviesti

Liite 3 Vapaamuotoisen kirjoitelman ohjeistus

Liite 4 Esimerkki pelkistyksestä

1 JOHDANTO

Sosiaalialan koulutusohjelman päämääränä on saada opiskelijassa aikaan ammatillisen kasvun kehitystä. Sosiaalialalla opiskellaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Konstruktivistinen oppimiskäsitys perustuu tiedon rakentamiseen, jolloin uutta tietoa sovelletaan ennestään opitun päälle. Koulussa opittua teoretietoa on tärkeää osata siirtää työelämään ja soveltaa sen hetkisiin tilanteisiin. Lisäksi sosiaalialan koulutusohjelmassa painotetaan itseohjautuvuutta ja yhteistoiminnallista oppimista, jotka opiskelijan täytyy sisäistää osaksi kasvuprosessiaan. Sosiaalialan työtä tehdään vahvasti omalla persoonalla, joten ammatillinen kasvu on välttämätön edellytys alalla toimimiselle.

Opinnäytetyömme toimeksiantaja Savonia-ammattikorkeakoulu on muotoillut strategian vuosille 2013–2016 (liite 1). Strategian tavoitteena on muun muassa kouluttaa ennakoivasti ja joustavasti tulevaisuuden osaajia työelämän ja yhteiskunnan muuttuvia tarpeita varten. Strategian mukaan Savoniassa tavoitellaan opiskelijoiden opintojen etenemistä kehittämällä kokonaisvaltaisen ohjauksen näkökulmaa. Erityisesti painotetaan ammatillisten opintojen ohjausta. (Savonia-amk 2013a.) Opinnäytetyömme tarkoitus on tuoda esiin opiskelijoiden ohjauskokemukset. Työn tavoitteena on löytää näkökulmia, joiden pohjalta sosiaalialan ohjausta voidaan kehittää tukemaan opiskelijoiden oppimisprosessia.

Opinnäytetyömme on myös jatkotutkimus The Flow Must Go On -opinnäytetyölle, joka selvitti Savonian Iisalmen kampuksen opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelukykyä. Tutkimustuloksissa ilmenee mielestämme ristiriitaisuuksia liittyen sosiaalialan ohjaukseen. The Flow Must Go On -opinnäytetyön (Alanen & Heikkinen 2012, 63) mukaan sosiaalialan opettajien pedagogiset taidot ovat vastaajien mielestä Iisalmen kampuksen muiden alojen opettajiin verrattuna heikoimmat. Toisaalta taas sosiaalialan opiskelijat kokevat, että tarjottu ohjaus on edesauttanut opiskeluissa suoriutumista parhaiten verrattuna muihin aloihin (Alanen & Heikkinen 2012, 69). Tulosten mukaan sosiaalialan opettajatuutoreiden antama ohjaus koetaan merkittävimmäksi opintojen etenemisen suhteen muiden alojen kokemuksiin verrattuna (Alanen & Heikkinen 2012, 70).

Kiinnostuimme aiheesta pohtiessamme sosiaalialan opintojen aikana kohdattavia ammatillisen kasvun kriisejä. Samoihin aikoihin valmistuneen The Flow Must Go On -opinnäytetyön jatkotutkimusaihe vastasi hyvin kiinnostuksemme kohteita. The Flow Must Go On -opinnäytetyöstä nousseiden ristiriitojen pohjalta selvitämme tarkemmin opiskelijoiden kokemuksia ohjauksesta. Opinnäytetyömme on ajankohtainen liittyen myös Savonian strategiaan ja yksilöllisten opinpolkujen ohjaamiseen.

2 OSAAMISEN RAKENTUMINEN SOSIAALIALAN KOULUTUSOHJELMASSA

Sosiaalialan koulutusohjelman päämääränä on sosiaali- ja terveysalan ammattitutkinto, jonka tutkintanimike on sosionomi (AMK). Sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuuslain mukaan vastaava ammattinimike on sosiaaliohjaaja (272/2005 § 6). Sosionomin (AMK) ammatillista osaamista kuvaavat sekä yleiset että koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit eli osaamisalueet. Yleiset kompetenssit ovat yhteisiä osaamisalueita kaikille ammattikorkeakoulun koulutusohjelmille, mutta eri ammateissa ja työtehtävissä niiden erityispiirteet voivat kuitenkin vaihdella. Niiden tarkoituksena on luoda perusta asiantuntijuuden kehittymiselle, työelämässä toimimiselle ja yhteistyölle. Yleisiä kompetensseja ovat oppimisen taidot, eettinen osaaminen, työyhteisöosaaminen, innovaatio-osaaminen ja kansainvälisyysosaaminen. Sosiaalialan koulutusohjelmakohtaiset kompetenssit taas ovat sosiaalialan eettinen osaaminen, asiakastyöosaaminen, sosiaalialan palvelujärjestelmäosaaminen, kriittinen ja osallistava yhteiskuntaosaaminen, tutkimuksellinen kehittämisosaaminen ja johtamisaaminen. Sosiaalialan koulutuksessa tavoiteltavien kompetenssien kehittymiseen voidaan vaikuttaa sisällöllisillä ja pedagogisilla valinnoilla. (Savonia-amk 2011.)

Sosiaalialan koulutusohjelman opetus perustuu sosiokonstruktivistiselle ja kontekstuaaliselle oppimiskäsitykselle. Opiskelija on sosiokonstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan aktiivinen ja oma-toiminen tiedonhakija. Hän on myös kriittinen arvioija ja tiedonrakentaja ollessaan vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Opiskelijan oppiminen perustuu aikaisempiin kokemuksiin. Tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija rakentaa uutta tietoa aiemmin oppimansa tiedon ja näkemystensä päälle. Samalla opiskelija tulee vähitellen tietoisemmaksi omasta oppimisestaan. Kontekstuaalisella oppimiskäsityksellä pyritään siihen, että opiskelija saa kokemusta todellisuudesta. Oppiminen tapahtuu siis parhaiten siinä ympäristössä, jossa opiskelija käyttää oppimaansa teoretietoa. Opiskelijan oppimista ja perehtymistä sosiaalialan työhön tukevat siten työharjoittelut. (Savonia-amk 2011.)

Käsitlemme seuraavaksi sosionomin (AMK) osaamisen rakentumisen haasteita sosiaalialan koulutusohjelmassa valitsemillamme käsitteillä. Opiskelijan on opittava koulutuksensa aikana konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaiseen tiedon rakentamiseen, jota vertaamme raportissamme behavioristiseen oppimiskäsitykseen ja tiedon siirtoon. Ammatillisen kasvun ja ammatti-identiteetin käsitteillä avaamme opiskelijan oppimisprosessia. Ammatillisen kasvun tukena ammattikorkeakoulussa on ohjaus, joka tukee opiskelijaa tiedon rakentamiseen ja itseohjautuvuuteen. Sovellamme opettajan ja opiskelijan väliseen vuorovaikutukseen Hilton Davisin kumppanuusmallia. Lisäksi käsitlemme yhteistoiminnallista oppimista, sillä sosiaalialan koulutusohjelmassa opiskelijan on opittava yhteistoimintaan sekä toisten opiskelijoiden että opettajien kanssa.

2.1 Tiedon siirrosta tiedon rakentamiseen

Behavioristinen oppimiskäsitys on saanut alkunsa psykologian keskeisestä koulukunnasta behaviorismista, joka painottaa ihmisen muuttamista ulkoapäin ohjailemalla. Ihminen on objekti, jota voidaan muuttaa rajattoman paljon sopivien ehtojen vallitessa. (Vilkko-Riihelä 1999, 316–317.) Behavioristisen oppimisen taustalla ovat siten luonnontieteelliset tutkimukset, joiden mukaan ihmisten

ja eläinten koetaan oppivan samalla tavalla. Esimerkiksi Edward L. Thorndike (1874–1949) ja F. B. Skinner (1904–1990), behavioristisen koulukunnan varhaiset edustajat, perustivat teoriansa eläinkokeisiin. (Tynjälä 1999, 29.) Opetuksessa ja koulutuksessa, opetustekniikoiden kehittämisessä ja oppi- ja työkirjojen laadinnassa on hyödynnetty paljon behavioristista näkemystä. Esimerkiksi oppilasta on pyritty aktivoimaan hyviin oppimistuloksiin palkitsemalla tätä toivotun reaktion saavuttamisesta. (Vilkko-Riihelä 1999, 324–325.)

Behavioristista oppimiskäsitystä on kritisoitu, koska se korostaa ulkoisesti havaittavia oppimistuloksia. Ulkoisesti havaittavien tulosten seurauksena ei nähdä, milloin yksilö todella sisäistää oppimansa asian. Behavioristisessa oppimiskäsityksessä yksilön omat tulkinnat oppimisestaan eivät myöskään saa arvostusta. Kritiikin seurauksena ulkoa lukemista ja tietoa toistavaa materiaalia on alettu hieman vältellä ja opetuksen järjestelyissä ja oppimateriaalin rakentamisessa on alettu käyttää uusia kognitiivis-konstruktivistisia oppimiskäsityksiä. Itsenäistä työskentelyä, sisäistä motivaatiota ja oppijan vastuuta oppimisensa tuloksesta on alettu pitää tärkeinä. Kaikki oppiminen ei kuitenkaan selity yhdellä oppimiskäsityksellä. Erilaisia käsityksiä tarvitaan, sillä oppijalla täytyy olla pohjatietoja päästäkseen sisäistyneisiin oppimisstrategioihin. (Vilkko-Riihelä 1999, 325–326.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys selittää oppimisen alkavan oppijan havainnoinnista, jossa hän välittää saatua informaatiota aiemmin opitun perusteella. Havaittu uusi tieto liitetään ennestään opittuun. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen yksi kulmakivi on ajatus tiedon rakentamisesta. Jerome Bruner (1915–), merkittävä konstruktivismiin tutkija ja teoreetikko, korosti tiedon dynaamista eli muuttuvaa ja suhteellista luonnetta. Tietoa on vaikea välittää toiselle sellaisenaan, sillä se muuttuu ja muodostuu oppijalle tiedonkäsittelyprosessin tuloksena. Tällaisten prosessien seurauksena oppijalle muodostuu tietorakenne. Sitä helpompaa tietoa on käyttää ja soveltaa uudenlaisiin tilanteisiin, mitä monipuolisempi ja jäsentyneempi tiedon rakenne on. (Kauppila 2000, 40–41.)

Bruner esitti kolme opetuksen periaatetta, joiden mukaan 1) opetukseen täytyy liittyä kokemuksia ja tilanteita, jotka luovat oppijalle halun ja valmiustilan oppimiseen, 2) opetus on jäsenneeltävä niin, että opiskelija voi omaksua tiedon helposti ja 3) opetus on suunniteltava niin, että se auttaa uuden ymmärtämistä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan oppija on aktiivinen tiedon muokkaaja. Oppija aktivoituu muun muassa suorittamaan erilaisia ajattelutoimintoja, havainnoimaan, tulkitsemaan, pohtimaan ja vertailemaan. Aktiivisuus on yhteydessä oppijan tavoitteisiin, haasteisiin sekä motivoitumisen tasoon. Aktiivinen oppija on vuorovaikutuksessa tiedollisen informaation ja oppimisympäristön kanssa. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan opettaja tarjoaa näkökulmia sekä tukee oppijan oppimisprosessia. (Kauppila 2000, 40–41.)

2.2 Ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetti kasvuprosessina

Ammatillinen kasvu tarkoittaa psyykkis-emotionaalista kasvua kohti aikaisempaa laajempaa ammattilaisuutta. Ammatilliseen kasvuun kuuluvia osatekijöitä ovat muun muassa yksilön oman henkisen, psyykkisen ja sosiaalisen sekä maailmankatsomuksellisen muutokseen liittyvät asiat. Ammatillinen kasvu on määritelty yksilön valmiuksien ja erilaisten ammatillisten taipumusten ja pyrkimysten kehittä-

tymistä ja muuttumista. Ammatillinen kasvu pitää sisällään ammatillisen socialisaation, johon kuuluvat ammatti-identiteetin synty ja ammattiin liittyvän moraalikoodiston (ts. ammattietiikka) omaksuminen. Ammatillinen socialisaatio tarkoittaa sitä, että ihminen kehittyy määrittämään itsensä osaksi ammattiryhmää. (Mäkinen, Raatikainen, Rahikka & Saarnio 2009, 33.)

Vaikka ammatillinen kasvu esitetään usein suoraviivaisena liikkeenä, kuuluu siihen oleellisena osana myös ajoittaiset pysähdykset. Tällöin aikaisemmin omaksuttu tieto muokkautuu syvällisemmin osaksi yksilön toimintaa ja ajattelua. Lopulta tieto jäsentyy uudella tavalla osaksi ammattilaisen sen hetkistä ammatillisuutta. Ammatillinen kasvu voidaan jakaa eri vaiheisiin, kuten ammatinvalintaan, ammattiin kasvamiseen ja ammatissa kehittymiseen. Yleisenä lainalaisuutena ammatilliselle kasvulle pidetään sen prosessimaisuutta ja henkilökohtaisuutta sekä sidoksia yhteisöön. (Mäkinen ym. 2009, 33.)

Ammatti-identiteetti muodostuu niistä ominaisuuksista ja piirteistä, joista ilmenee, että työntekijä samastuu ammattiinsa. Opiskelijalla on jo koulutukseen hakeutuessa mielikuva tulevasta ammatista. Ammatti-identiteetti muodostuu koulutuksen aikana vähitellen ja selkeytyy vasta työelämässä. Työelämään siirtyminen voi joko vahvistaa tai heikentää koulutuksen luomaa pohjaa. (Laine, Ruishalme, Salervo, Sívén & Välimäki 2004, 218.)

Santalan (2008, 81) mukaan ammatti-identiteetillä on tavallisimmin tarkoitettu yksilön vaihteittain sisäistämää ja rakentamaan sosiaalista identiteettiä. Ammatti-identiteetin muodostuessa kehitytään tietyn, toisista ammateista erotettavissa olevan ammatin harjoittajaksi. Ammatti-identiteetin muodostuminen edellyttää ammatin sisältämiin työtehtäviin tarvittavia tietoja ja taitoja, työelämän ja työyhteisön jäsenyyttä, ammattietiikan ja vallitsevien ihanteiden noudattamista, riittävää motivaatiota sekä oman ammatin arvostamista (Laine ym. 2004, 219; Santala 2008, 81). Henkilö, jolla on selkeä ammatti-identiteetti, tuntee myös vastuunsa, voimavaransa ja rajoituksensa. Hän kokee selviytvänsä ammatillisista haasteista. (Laine ym. 2004, 218.)

Nykyisin keskustellaan koulutuksen siirtovaikutuksesta (transfer) työelämään. Siirtovaikutuksella tarkoitetaan esimerkiksi koulussa opittujen asioiden siirtämistä käytäntöön. Siirtovaikutuksen mahdollistamiseksi opiskelijan on osattava arvioida sen hetkisiä käsityksiään opittavasta asiasta, esimerkiksi opiskelijan asenteita ja mielipiteitä. Asiantuntijaksi kehittyminen vaatii koulutuksen lisäksi aikaa, motivaatiota ja yksilön aktiivisuutta oman oppimisprosessinsa ohjaamisessa. (Mäkinen ym. 2009, 42; Rauste-Von Wright, Von Wright & Soini 2003.)

2.3 Opintojen ohjaus korkeakouluissa

Korkeakoulujen ohjausjärjestelmä rakentuu koko opiskeluajan kattavasta sisällöltään vaihtelevasta ohjauksesta, joka tukee opiskelijoita ja heidän opintojensa etenemistä. Ohjausta annetaan yleisenä opintoneuvontana erilaisissa informaatiotilaisuuksissa sekä pienryhmille ja henkilökohtaisilla vastaanotoilla. Suuri osa opintojen ohjauksesta toteutuu oppiaineiden seminaareissa, joihin liittyy opinäytetyön tekeminen. Ohjauksen apuna käytetään lisäksi sähköpostia, opinto-oppaita ja verkkosivuja. Korkeakoulujen arviointineuvoston vuonna 2001 teettämässä korkeakoulujen ohjauksen arvioin-

tihankkeessa ammattikorkeakoulujen ohjauspalveluiden tulkittiin sisältävän opintoasiain toimistojen opiskelijapalvelut, ura- ja rekrytointipalvelut, koulutusalojen ohjauspalvelun, kansainvälisten asioiden toimiston palvelut sekä opiskelijaterveydenhuollon palvelut. (Levander, Kaivola & Nevgi 2002, 171–172.)

Korkeakouluissa 1990-luvulla yleistyneellä opettajatuutori-järjestelmällä pyritään lisäämään vuorovaikutusta opiskelijoiden ja opettajien välille sekä tukemaan opiskelijoita opintojen suunnittelussa ja etenemään opinnoissa (Levander, Kaivola & Nevgi 2002, 173). Opettajatuutorin ohjaustehtäviin kuuluu muun muassa opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman eli HOPSin ohjaaminen ja seuraaminen (Levander, Kaivola & Nevgi 2002, 185). Savonia-amk:n Uuden opiskelijan oppaan (Savonia-amk 2013b) mukaan ”vuosittain käytävä HOPS-keskustelu on kokoava ohjaus- ja arviointikeskustelu, jossa opettajatuutori ohjaa opiskelijaa arvioimaan oppimistaan, opintojen etenemistä, osaamistaan ja kehittymistarpeitaan, päivittämään ammatilliset osaamistavoitteensa ja suuntaamaan ura-ajatuksiaan”.

Itsearviointiraporteissa korkeakoulujen mainitsevat ohjauksen tavoitteet voidaan jakaa kahteen pääryhmään: korkeakoulukeskeisiin ja opiskelijakeskeisiin. Korkeakoulukeskeisissä tavoitteissa korostuvat opiskelun nopeuttaminen ja tehostaminen, opintoaikojen lyhentäminen ja keskeyttämisen ehkäisy. Opiskelijakeskeisiin tavoitteisiin kuului opiskelijan tukemista ja kannustamista tavoitteellisessa opiskelussa sekä oman alan ammattilaiseksi kehittämisessä. (Moitus ym. 2001, 24.)

Sekä henkilökunta että opiskelijat korkeakouluissa olivat sitä mieltä, että ohjausta ei saa olla määrällisesti liikaa tai se muuttuu holhoamiseksi. Opiskelijan itseohjautuvuutta ja autonomisuuden kunnioittamista akateemisissa opinnoissa korostettiin erityisesti yliopistoissa. Toisaalta opiskelijat olivat sitä mieltä, että jos itseohjautuvuutta korostetaan liiaksi ja ohjauksen saaminen on ainoastaan opiskelijan vastuulla, voi tilanteessa puhua jopa akateemisesta heitteillejätöstä. (Moitus ym. 2001, 23.) Itsearviointiraporttien ja arviointivierailujen pohjalta arviointiryhmä on tehnyt kansallisia suosituksia. Niiden mukaan opintojen ohjauksen lähtökohtana tulisi pitää opiskelijan vastuuta opinnoistaan. Toisaalta korkeakoulun vastuulla on koulutuksen ja riittävän ohjauksen järjestäminen niin, että opiskelijan on mahdollista rakentaa itselleen mielekäs tutkinto elinikäisen oppimisen ja työelämän kannalta. Korkeakoulujen tulisi myös selkiyttää itseohjautuvuuden käsitettä ja tarjota opiskelijoille sitä tukevia välineitä. (Moitus ym. 2001, 24.)

2.3.1 Kumppanuus vuorovaikutuksellisen ohjauksen lähtökohtana

Ohjausta voidaan kuvata tilanteeksi, jossa ohjaaja antaa aikaa, huomiota ja kunnioitusta ohjattavan roolissa olevalle henkilölle. Tarkoituksena ohjauksella on antaa asiakkaalle tilaisuus tutkia, keksiä ja selkeyttää tapoja elää voimavaraisemmin ja hyvinvoivemmin. (Onnismaa ym. 2000, 7.) Suomalaiskirjoittajat lisäävät määritelmään ohjauksen tärkeimmän työvälineen, keskustelun kuvatessaan ohjausta ”kaikenlaisen elämänsuunnittelun vuoropuhelun metodologiana” (Vehviläinen 2001, 17).

Ohjauksessa ohjaaja osallistuu ohjattavan ajattelu- tai toimintaprosessiin ja pyrkii edistämään sen toteutumista erilaisin keinoin. Ohjausprosessi voi liittyä esimerkiksi yksilön oppimiseen tai siirtymävaiheeseen, kuten ainevalintoihin koulussa. Se voi palvella myös yleistä ammatillista kehittymistä. Ohjausta voidaan antaa, yksilöille, ryhmille tai yhteisöille. Oleellista on, että toimintaa jäsentää ajatus ohjattavan elämässä meneillään olevasta prosessista. Ohjaaja pyrkii edistämään prosessia ja osallistumaan tämän muotoilemiseen. Näin ajateltuna ohjausta sisältyy suureen osaan opetusta. On myös opetusmenetelmiä, joihin ohjausta ei kuulu. Luennoitsijan on esimerkiksi mahdollista pitää luentoa ilman, että seuraa tarkemmin yhdenkään opiskelijan omaa opiskeluprosessia. (Vehviläinen 2001, 17–18.)

Tarkastelemme opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta Hilton Davisin kumppanuusmalliteorian kautta. Alkuperäisessä yhteydessään teoria kuvaa ihanteellista suhdetta, kumppanuutta auttajan ja sairaan tai vammaisen lapsen vanhempien välillä. Davis kiteyttää onnistuneen kumppanuuden tekijät kahdeksaan pääkohtaan, jotka ovat läheinen yhteistyö, yhteiset tavoitteet, täydentävä asiantuntijuus, molemminpuolinen kunnioitus, neuvottelemineen, kommunikaatio, rehellisyys ja joustavuus. Ensimmäinen edellytys kumppanuudelle on se, että asianosaiset työskentelevät yhdessä. Molempien täytyy sitoutua tekemään kovasti työtä asian eteen ja mitä läheisempää yhteistyö on, sitä parempia tuloksia on mahdollista saada. Toiseksi kumppaneilta edellytetään yhteisiä tavoitteita, jotka ovat mie-luiten määritelty täsmällisesti yhteistyössä. (Davis 1993, 37–38.)

Toisiaan täydentävä asiantuntijuus toimivan kumppanuuden tekijänä tarkoittaa sitä, että parhaan ratkaisun löytämiseksi toinen kumppani ei voi toimia ilman toista. Heidän erilaiset asiantuntijuutensa ovat yhtä tärkeitä. Onnistunut kumppanuussuhde vaatii myös keskinäistä kunnioitusta. Ammattilaisessa kunnioitusta voi herättää jo titteli, mutta tärkeää on, että kunnioituksen ansaitsee. Ammattilaisen taas tulisi osoittaa kunnioitusta hyväksymällä asiakkaan tunteet, tavoitteet ja vahvuudet. Toimiva kumppanuussuhde perustuu neuvottelulle, sillä on epätodennäköistä, että molemmat osapuolet ovat aina oikeassa tai samaa mieltä. Ammattilaisen puolelta varovaisempi lähestymistapa osoittaa kunnioitusta asiakasta kohtaan ja saa hänet tuntemaan itsensä arvostetuksi. Tämä taas lisää asiakkaan arvostusta ammattilaista kohtaan ja vähentää erimielisyyksien todennäköisyyttä. (Davis 1993, 38–39.)

Jotta kumppanuussuhde onnistuisi näillä osa-alueilla, edellytetään osapuolilta taitavaa kommunikointia. Viestinnän tulee olla kaksisuuntaista ja kaikkien osapuolten ymmärtää sen sisällön. Rehellisyys kumppanuussuhteen tekijänä merkitsee avoimuutta jakaa yhteisen tavoitteen kannalta oleellisia ajatuksia, tunteita ja tietoa, silloinkin kun ne eivät ole myönteisiä. (Davis 1993, 39.) Viimeinen onnistuneen kumppanuuden tekijä on joustavuus. Suhteen täytyy olla riittävän joustava mukautuakseen niihin kysymyksiin, joista asiakas haluaa keskustella ja muutoksiin asiakkaan tilanteessa. Kumppanuusmallin myötä asiakas saa mahdollisuuden puhua ja tulla kuulluksi. (Davis 1993, 40.)

Vastakohta kumppanuusmallille on asiantuntijamalli. Tässä mallissa ammattihenkilön oletetaan olevan asiantuntija, jonka vastuulla on ratkaista asiakkaan ongelmat. Malliin liittyy erilaisia ongelmia. Prosessin eteenpäin vieminen asiantuntijalähtöisesti voi esimerkiksi tehdä asiakkaan riippuvaiseksi

ammattilaisesta ja lisätä passiivisuutta, mikä vähentää hänen osallisuuttaan prosessissa. (Davis 1993, 40–41.)

2.3.2 Itseohjautuvuuteen siirtyminen

Itseohjautuvuuden käsitettä (self-directed learning) on tutkittu eniten anglosaksisissa maissa. Kouluttajien mukaan koulutuksen tehtävä on edistää opiskelijan itseohjautuvuutta. Päämääränä on siten itseohjattu oppiminen, jota tuetaan koulutuksen metodeilla ja koulutusjärjestelyillä. Itseohjautuvuudelle on annettu myös erilaisia merkityksiä, kuten ”yksin tapahtuva oppiminen” ja ”opiskelijan aloitteisuus opiskeluprosessissa”. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 161–163.)

Malcolm Knowles (1913–1997) edustaa ajatusta, jonka mukaan itseohjautuvuus on ulkoaohjautuvuuden vastakohta. Knowlesin määritelmän mukaan koulutus-dimension ääripäänä on andragoginen itseohjattu oppimisprosessi (self-directed learning) ja pedagoginen opettajajohtoinen oppimisprosessi (teacher-directed learning). Itseohjautuvuuden vastapuolena on Knowlesin mukaan siis opettajajohtoisuus. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 165.)

Opiskelijan olisi koulutuksensa aikana asetettava tavoitteekseen mahdollisimman nopea siirtyminen itseohjattuun oppimisprosessiin. Tämä merkitsee käytännössä yhteistyön tekemistä eli opiskelijan on oltava valmis neuvottelemaan oppimisen tavoitteista, toteuttamisesta ja arvioinnista muiden opiskelijoiden ja opettajansa kanssa. Toiset opiskelijat pitää nähdä oppimisresursseina, joilta voi oppia paljon ja joille itsestäänkin voi antaa jotakin. Itseohjautuvuus ilmenee silloin, kun opiskelija ”tekee aloitteita oppimisprosessin eri vaiheiden suhteen”. Tällä tarkoitetaan siis yhteistoiminnallista itseohjautuvuutta. (Ahteenmäki-Pelkonen 1994, 165–166.)

2.3.3 Yhteistoiminnallinen oppiminen

Sosiaalisen oppimisen uusi aika alkoi 1960-luvulla toimintamallina, josta käytetään nimitystä ”yhteistoiminnallinen oppiminen” (cooperative learning). Yhden johtolangan mukaan sen taustalla ovat Kurt Lewinin (1890–1947) ryhmädynaamiset tutkimukset, joista lähtien hänen oppilaansa Morton Deutch (1920–) kehitti teorian ryhmien kolmesta mahdollisesta tavoiteriippuvuuden muodosta. Ryhmän jäsenet olivat positiivisesti riippuvaisia toisistaan silloin, jos jokaisen yksilön menestyminen oli riippuvainen muiden menestyksestä. Deutchin oppilaat David ja Roger Johnson kehittivät positiivisen keskinäisriippuvuuden ajatusta edelleen yhteistoiminnallisen työskentelyn malliksi. David Johnson alkoi 1960-luvun lopulla kouluttaa opettajia yhteistoiminnallisten menetelmien käyttöön Minnesotan yliopistossa. (Johnson & Johnson 2002, 103; Saloviita 2000, 22.)

Yhteistoiminnallinen oppiminen on yksi ryhmätyön muoto, johon on koottu useita tutkimuksissa tehokkaiksi todettuja ryhmän työtapoja. Vertailututkimuksissa on todettu, että yhteistoiminnallinen ryhmätyö on jonkin verran tehokkaampaa kuin tavallinen ryhmätyö. Tällöin oppiminen on tavallisesti hieman tehokkaampaa kuin koko luokan opettaminen yhtenä ryhmänä. (Saloviita 2000, 28, 29.)

Yhteistoiminnallisessa oppimisessa ryhmän jäsenten välinen kilpailu pyritään minimoimaan. Muita keskeisiä elementtejä ovat kasvokkain tapahtuva kannustava vuorovaikutus, avoimuus, ryhmäkeskustelut, yksilöllinen vastuu, sosiaaliset taidot sekä ryhmän suorittama prosessointi. Yhdessä oppimisella, toisten auttamisella ja toisilta oppimisella pyritään saamaan aikaa sosiaalista muutosta. Verrattuna perinteiseen opetukseen ja ryhmätyöskentelyyn, yhteistoiminnallisessa oppimisessa opiskelija huomioidaan itsenäisesti ajattelevana, itseohjautuvana ja tahtovana persoonana, jolla on vastuu omasta toiminnastaan ja oppimisestaan. Kokemusten ja tutkimusten mukaan opiskelija saavuttaa tiedolliset tavoitteet vähintäänkin yhtä hyvin yhteistoiminnallisen oppimisen keinoin, kuin perinteisillä oppimisen tavoilla. (Leppilampi 2002, 291; Repo-Kaarento 2007, 33.)

Jotta opettaja pystyy ohjaamaan yhteistoiminnallista oppimista tehokkaasti, on hänen teoreettisesti tunnettava yhteistoiminnallisen oppimisen käsitteet ja keskeiset elementit. Laaja käsitteellinen ymmärrys edellyttää opettajalta yhteistoiminnallisen oppimisen elementtien täsmällistä toteuttamista. Tämä taas auttaa opettajaa sovittamaan yhteistoiminnallista oppimista hänen omiin tarpeisiinsa, oppilaisiinsa sekä vallitseviin olosuhteisiin. (Johnson & Johnson 2002, 110–111.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Opinnäytetyömme tarkoituksena oli selvittää, millaisia kokemuksia Savonia-ammattikorkeakoulun Iisalmen kampuksen sosiaalialan opiskelijoilla on ohjauksesta opintojensa aikana ja millaista ohjausta he kokevat tarvitsevansa. Pohdimme opiskelijoiden kokemuksia peilaten niitä teoriaan ja sosiaalialan opintosuunnitelmaan. Tavoitteenamme oli löytää näkökulmia ohjauksen kehittämiseen sosiaalialan koulutusohjelmassa. Tutkimusongelmamme olivat:

1. Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on ohjauksesta opintojensa aikana?
2. Millaisia kokemuksia opiskelijoilla on yhteistoiminnan opettajien kanssa?

3.1 Tutkimusmenetelmä

Valitsimme tutkimusotteeksemme kvalitatiivisen eli tutkimuksen, koska pidimme opiskelijoiden näkökulmia tärkeinä tutkimuksessamme. Kvalitatiivinen tutkimus antaa tutkittavalle mahdollisuuden tuoda kokemuksensa esille ilman, että tutkija rajaa sitä tiukkoihin raameihin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei pyritä yleistykseen tilastollisesti. Kvalitatiivinen tutkimus pyrkii kuvaamaan ja ymmärtämään ilmiötä syvällisesti sekä antamaan siitä mielekkään tulkinnan. Kvalitatiivisen tutkimuksen toteuttamiseen ei ole tiukkaa viitekehystä. (Kananen 2008, 24; Tuomi & Sarajärvi 2013, 85.) Kvalitatiivisen tutkimuksen toteuttamiseen käytetään pehmeitä menetelmiä. Tutkimus voi olla pehmeää kahdella tavalla; teoreettisesti pehmeää, jolloin tutkimuksen käsitteitä ei määritellä tarkasti taikka toisaalta empiirisesti pehmeää, jolloin aineiston hankintamenetelmiä voivat olla esimerkiksi osallistava haastattelu tai strukturoimaton haastattelu. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 50.)

Tieteellisen tutkimuksen täytyy olla objektiivista. Tutkimusasetelmassa on useita muuttujia kuten ilmiö eli tutkimuksen kohde, tutkija ja tutkimusmenetelmät. Käytetyt käsitteet, menetelmät, tutkimusasetelma ja metodologinen osaaminen vaihtelevat tutkijoittain, joten objektiivisia havaintoja ei ole. Objektiivisuus mahdollistuu, jos tutkija tiedostaa subjektiivisuutensa. Tutkimusmenetelmiin liittyvät virheet ovat mahdollisia, esimerkiksi käytetään väärää analyysimenetelmää, käsitteet on määriteltä huonosti tai eivät liity asiaan. Ilmiöön liittyy myös virhemahdollisuuksia, koska ihmiset ymmärtävät asioita eri tavalla. Tutkimusprosessin jokaiseen vaiheeseen liittyy virheen mahdollisuus, mutta niiden tiedostaminen pienentää uhkatekijöiden vaikutusta työn laatuun. (Kananen 2008, 121–122.)

3.2 Aineiston keräys ja analysointi

Valitsimme aineistonkeruumenetelmäksi yksityisiin dokumentteihin perustuvan tutkimusaineiston, eli tässä tapauksessa opiskelijoiden kirjottamat vapaamuotoiset kirjoitelmat. Yksityistä dokumenttia käytettäessä tutkimusaineistona oletetaan, että kirjoittaja kykenee parhaiten ilmaisemaan itseään kirjoittamalla (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 84). Kirjallinen aineisto on haastattelua luotettavampaa, koska ihmisen muisti on rajallinen ja muistaminen valikoivaa. Kirjallisen materiaalin tuottaja on tietoinen siitä, että tekstistä voidaan myöhemmin tehdä tulkintoja ja johtopäätöksiä. Kirjallisen doku-

mentin luotettavuuden ratkaisee se, kenelle kirjoitus on osoitettu, mihin kirjoittaja on halunnut vaikuttaa ja millä tavalla. (Kananen 2008, 82.)

Opiskelijoille muotoilimme kysymykset siten, että heidän oli mahdollisimman helppo kuvailla onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksiaan opintojensa aikana Savonia-ammattikorkeakoulussa. Apukysymyksillä selvitimme, mitkä tekijät edesauttoivat näihin kokemuksiin, millaisissa tilanteissa opiskelija sai tarvitsemaansa tukea, millaisissa tilanteissa tuki ei ollut riittävää ja millaista tukea olisi silloin tarvinnut. Näin pystyimme analysoimaan, palveleeko nykyinen ohjaus opiskelijoita.

Kvalitatiivisen tutkimuksen tekemisessä on tärkeää, että tutkittavat henkilöt tietävät tutkittavasta ilmiöstä mahdollisimman paljon tai että heillä on kokemusta asiasta. Tämän vuoksi tiedonantajien eli tutkittavien henkilöiden valinnan tulee olla harkittua ja tarkoitukseen sopivaa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 85–86.) Valitsimme kohderyhmäksemme kolmen nuorisosteen sosionomiopiskelijaryhmän opiskelijat, jotka ovat opiskelleet vähintään kaksi vuotta sosiaaalialalla, koska ammatillinen kasvu ja itseohjautuvuuden merkitys opiskeluissa aukeaa opiskeluiden myötä. Näin varmistimme sen, että tutkittavamme ovat joutuneet pohtimaan käsiteltäviä asioita ja heillä on kokemusta ammatilliseen kasvuun ohjauksesta. Määrällisesti tutkittavien kohdejoukko käsittää 30 sosionomiopiskelijaa. Ohjeistimme opiskelijoita etukäteen sähköpostitse, jotta heillä oli mahdollisuus orientoitua tulevaa tehtävää varten.

Valittuamme kohderyhmät otimme sähköpostitse yhteyttä ryhmille luennoiviin opettajiin sopiaaksemme mahdollisuudesta tulla keräämään aineistoa heidän tuntiensa aikana (liite 2). Keräsimme aineiston oppitunneilla, jotta opiskelijoiden ei tarvitse käyttää vastaamiseen itsenäisen opiskelun aikaa ja näin ollen heidän motivaationsa vastata on mahdollisimman korkea. Aikatauluista sovittuamme varasimme tuntien ajaksi atk-luokat kirjoitelmien kirjoittamista varten. Sovittuna päivänä menimme luentoluokkaan kertomaan opiskelijoille opinnäytetyöstämme. Suullisen ohjeistuksen lisäksi käytimme laatimaamme kirjallista ohjeistusta (liite 3). Kerroimme, että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Siirryimme opiskelijoiden kanssa varattuun atk-luokkaan ja varmistimme, että kaikki ovat saaneet tehtävänannon ja ymmärtäneet sen. Ohjeistimme tutkittavia käyttämään vastauksissaan tekstinkäsittelyohjelmaa, jotta emme tunnistaisi esimerkiksi kurssikavereitamme käsialan perusteella. Tekstinkäsittelyohjelman käytöllä mahdollistimme myös sen, että vastaukset jäävät nimettömiksi eikä tutkittavista jää tietoja esimerkiksi sähköpostiin. Ohjeistimme opiskelijoita palauttamaan valmiit kirjoitelmat paperiversioina niille varamaamme lukittuun lokeroon. Lokerolla varmistimme sen, etteivät vastaukset mene opettajille, vaan suoraan meille. Halusimme varmistaa vastaajien tunnistamattomuuden ja ettei opiskelijoiden tarvitsisi miellyttää kirjoituksillaan opettajia, jos tietäisivät heidän lukevan kirjoitelmia. Odotimme luokassa vielä hetken mahdollisten kysymysten varalta ennen kuin poistuimme paikalta.

Analyysimenetelmäksemme valitsimme teoriaohjaavan sisällönanalyysin. Teoriohjaava analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan, vaan voi toimia esimerkiksi apuna analyysin etenemisessä. Analyysiyksiköt eli tutkittavat käsitteet otetaan aineistosta ja aikaisempi tieto ohjaa analyysia. Aikaisemman tiedon vaikutus voidaan tunnistaa analyysista, mutta sen tarkoitus ei ole testata teoriaa vaan herättää

uusia ajatuksia. Tutkimusaineiston kerääminen voi olla hyvinkin vapaata ja analyysivaiheessa edetään alkuun aineistolähtöisesti. Analyysin loppuvaiheessa analyysia ohjaavaksi ajatukseksi sovelletaan aiemmin määritelty viitekehys teoriasta. Tutkija pyrkii yhdistelemään toisiinsa aineistolähtöisyyttä ja valmiita malleja joko luovasti tai pakottaen. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 96–97, 110, 113.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen analyysiin ei ole yksioikoista menetelmää, vaan tutkijoiden on tehtävä itse valintoja, jotka ohjaavat työn tekoa. Valintojen täytyy olla sellaisia, että tutkimuksesta tulee mahdollisimman luotettava. Analyysilla ymmärretään aineiston koodaus, lajittelu tai muu tiedon muokkaus, jonka tarkoituksena on järjestää tieto uudelleen niin, että aineiston analysointi on mahdollista. Analysoinnin tarkoituksena on etsiä aineistosta tutkimukselle oleellinen tieto, sillä monimuotoiset ja runsaat tekstit kätkevät sisälleen tutkijoiden etsimän tiedon. Aineistoon perehtyminen on tärkeää heti aineiston keräämisen alettua, koska se helpottaa aineiston ymmärtämistä ja myöhemmin analysointia. (Kananen 2008, 58, 88–89.)

Aloitimme analyysin tekemisen lukemalla aineiston useaan kertaan läpi. Alleviivasimme aineistosta kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiimme. Käsittelimme ne kolmessa eri vaiheessa pelkistämällä, ryhmitellen ja teoreettiset käsitteet luoden. Aluksi käsittelimme erikseen onnistuneita ja epäonnistuneita ohjauskokemuksia, jotka järjestimme alaluokiksi. Yläluokiksi muodostuivat kokemukset liittyen ohjausmenetelmiin ja vuorovaikutuksellisiin seikkoihin. Pääluokiksi muodostuivat opiskelijoiden kokemukset onnistuneesta ja epäonnistuneesta ohjauksesta. Lopuksi yhdistimme vielä onnistuneet ja epäonnistuneet ohjauskokemukset, jotta pystyimme peilaamaan niitä toisiinsa ja teoreettiseen viitekehykseen kirjoittaessamme tutkimustuloksia. (Ks. Tuomi & Sarajärvi 2013, 109.)

3.3 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Käytimme opinnäytetyössämme triangulaation toista ja kolmatta päätyyppiä. Toinen päätyyppi on tutkijaan liittyvä triangulaatio, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijoina toimii useita henkilöitä, jolloin esimerkiksi havainnointi aineiston analyysin suhteen on luotettavampaa (Tuomi & Sarajärvi 2013, 144). Teimme opinnäytetyömme pääasiassa yhdessä. Työn teoriaosuuksista jaoimme osan niin, että kukin tahollaan pystyi itsenäisesti edistämään työn tekemistä. Tutkimuskysymysten asettelun, tutkimusmenetelmien valinnan, aineiston keräämisen ja analysoinnin teimme kuitenkin aina yhdessä, jotta useiden eroavien näkökulmien esiintyminen mahdollistui. Tutkimuskysymysten toimivuutta kokeilimme ennalta kahdella opiskelujensa loppuvaiheessa olevalla toisen ammattikorkeakoulun sosionomiopiskelijalla. Myös opinnäytetyön johtopäätökset, pohdinnan ja johdannon teimme yhdessä, jotta tutkimus olisi kokonaisuutena johdonmukainen. Näin mahdollistimme tutkimuksen luotettavuuden niin pitkälle kuin se osaltamme oli mahdollista.

Toinen käyttämämme triangulaatio on triangulaation kolmas päätyyppi. Sillä tarkoitetaan eri teoreettisten näkökulmien huomioon ottamista tutkimuksessa, jotta tutkimuksen luotettavuus parantuisi (Tuomi & Sarajärvi 2013, 145). Opinnäytetyömme teoreettinen viitekehys haastoi meitä useasti, sillä se on hyvin monimuotoinen ja osa käsitteistä ei ole mitattavissa yleisesti, vaan ne perustuvat ihmisen kokemukseen. Käsitteinä meillä on sosiaaliala, ohjaus, ammatillinen kasvu, oppimiskäsitykset,

yhteistoiminnallinen oppiminen ja itseohjautuvuus. Haimme käsitteiden teoriapohjaa useista eri lähteistä, jotta tieto olisi mahdollisimman objektiivista. Sosiaalialan ohjaukseen ja ammatilliseen kasvuun liittyvää teoriaa sovelsimme Savonia-ammattikorkeakoulun sosiaalialan opetussuunnitelmasta, koska opinnäytetyömme on tehty juuri Savonia-ammattikorkeakoulun sosiaalialan ohjauksen kehittämistä ajatellen. Pyrimme varomaan liian tiukkoja johtopäätöksiä aineistoista nousseiden teemojen pohjalta, sillä johtopäätösten perusteleminen ihmisten kokemuksiin esimerkiksi oppimiskäsitysten näkökulmasta voi mielestämme johtaa liian lyhytnäköiseen ja suppeaan tulkintaan käsiteltävästä asiasta. Sen sijaan toimme pohdintaosiossa esille eri näkökulmia tutkimustuloksista, jotka voivat johtua juuri oppimiskäsityksistä tai ulkopuolisen näkemyksistä liittyen esimerkiksi opiskelijan itseohjautuvuuteen.

Tutkimuksen luotettavuuteen voi vaikuttaa tutkimuskysymysten asettamisen haasteellisuus. Jouduimmekin tarkentamaan kysymyksiä työn aikana, jotta ne vastaavat tutkittavaa asiaa. Myös laaja aineisto toi tutkimukselle omat haasteensa. Pyrimme pitämään ohjauksen näkökulman kirkkaana mielessä analysoidessamme aineistoa. Analysoinnissa pyrimme tuomaan esille kaiken oleellisen liittyen ohjaukseen. Pyrimme myös varomaan liian tiheää koodausta, jotta vastausten tulkitseminen ei vaikeutuisi liiaksi.

Objektiivisuuden ongelmaa tarkasteltaessa on syytä erottaa toisistaan havaintojen puolueettomuus ja luotettavuus. Puolueettomuus nousee esiin muun muassa pohdittaessa, pyrkiikö tutkija ymmärtämään ja kuulemaan tiedonantajia itsenään vai suodattuuko kertomus tutkijan omista kokemuksista käsin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 136.) Luotettavuuteen liittyy aina tutkijoiden oma kiinnostus asiaan. Meillä on omat kokemuksemme sosiaalialan ohjauksesta Savonia-ammattikorkeakoulussa ja sitouduimme siksi vahvasti tutkimaan toisten opiskelijoiden kokemuksia aiheesta. Toisaalta pyrimme häivyttämään asemamme sosiaalialan opiskelijoina ja toimme tutkimustulokset rehellisesti esille, olivatpa kokemukset tuttuja tai eivät. Luotettavuuteen voi vaikuttaa myös oma halumme miellyttää toimeksiantajaamme, joka saattaa näkyä tutkimustuloksissa ilmenneiden Savonia-ammattikorkeakoulun kannalta kielteisten asioiden kaunisteluna tai peittelynä ja myönteisten asioiden korostamisena. Pyrimme rehellisyyteen ja raportoimaan opiskelijoiden kokemukset ilmi tarkasti sellaisina kuin ne ilmenivät ja teimme niistä johtopäätöksiä suhteessa ohjaukseen ja sen kehittämiseen.

4 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimustuloksissa tarkastelemme saamiamme tutkimustuloksia asettamamme teorian ja käsitteiden kautta. Jaoimme aineistosta nousevat ohjauskokemukset ohjauskäytäntöihin ja opetusmenetelmiin sekä vuorovaikutukselliseen ohjaukseen liittyviin seikkoihin.

4.1 Ohjauskäytännöt ja opetusmenetelmät

Sosiaalialan ohjaukselle ovat tyypillisiä erilaiset pedagogiset mallit ja käytänteet, joilla opettajat tukevat opiskelijoiden oppimisprosessia. Näitä ovat esimerkiksi tutkiva oppiminen, dialoginen oppiminen, verkko-oppiminen, projekti-oppiminen ja yhteistoiminnallinen oppiminen. (Savonia-amk 2011.) Tutkimustulosten mukaan onnistumisen kokemuksiin liitetään vaihtelevien ja luovien menetelmien käyttö, kuten toiminnalliset hetket, vierailevat luennoitsijat, videot ja ryhmätyöt. Hyvä opettaja osallistaa opiskelijoita ja havainnollistaa opettamaansa aihetta esimerkein. Toisaalta yksipuolisten oppimistehtävien koetaan johtavan epäonnistumisen kokemuksiin.

– – luennoista tehdään mielenkiintoisia oppimiskokemusten kannalta. Esimerkiksi luovat esitykset, posterien teko ja ”kalamaljat” monipuolistavat opetusta – –

– – turhan usealla kurssilla oppimistehtävät ovat liian samantyyppisiä. Monesti tehtävänä on tehdä noin 5-10 sivuinen raportti/essee yksin tai pienryhmissä.

Sosiaalialan opintosuunnitelman (2011) mukaan opiskelija laatii henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman (HOPS:in), mikä mahdollistaa opintojaksojen vaihtoehtoiset suoritustavat sekä tehtävien eriyttämisen. Savonian laatiman Strategian 2013–2016 (Savonia-amk 2013a) mukaan tutkintorakenteella tavoitellaan joustavuutta. Tutkimuksemme mukaan opinnoissa edistymiseen ja jaksamiseen vaikuttaa joustavuus opinnoissa, kun esimerkiksi opettaja mahdollistaa opintojaksolle erilaisia suoritustapoja ja neuvottelee opiskelijoiden kanssa oppimistehtävien sisällöstä ja palautuksista. Joustamattomuudeksi opiskeluissa koetaan vaikeus päästä vaihtoehtoille ammattiopintojaksoille ryhmien ollessa täynnä. Useita kursseja samanaikaisesti käyvät opiskelijat koetaan muita etuoikeutetuimmiksi. Pettymystä koetaan oppituntien läsnäolovelvoitteesta, joka voi vaikuttaa opintojakson arvosteluun. Opettajien koetaan puuttuvan herkemmin nuorten opiskelijoiden poissaoloihin. Poissaoloista etukäteen ilmoittaneiden koetaan saavan korvaavia tehtäviä, kun taas ilmoittamatta jättäneille ei välttämättä tehtäviä anneta.

Joskus opiskelua on vaikeaa sovittaa omaan elämäntilanteeseen järkevästi. Kaikki opettajat ovat olleet joustavia tehtävien palautuksissa tai kurssien suoritustavoissa tai ajankohdissa. Usein opettajat kuitenkin vaativat/toivovat omaa ehdotusta suoritustavalle/palautuspäivälle. Tämä on mielestäni hyvä, sillä opiskelijana itse tiedän parhaiten omat resurssini.

Olen myös pettynyt vaihtoehtoisten opintojen mahdollisuuksiin. Miksi jotkut kurssit pyörivät ”harvemmin” ja tiedottaminen on välillä puutteellista. Jotkut opettajat eivät ole joustaneet kursseille pääsyä, jos kurssit ovat täynnä ja yleensä hankaloittaa opiskelijan omaa polkua sen vuoksi.

Opiskelijan oppimista auttaa sanallinen ja ohjeistava palaute, joka ohjaa opiskelijan huomioimaan opiskeltavan asian olennaiset ongelmat ja kysymykset sekä oman oppimistapansa. Yhdessä hyväksytyt selkeät tavoitteet ja oppimisen arvioinnin kriteerit poistavat epäluuloja sekä opettajalta että opiskelijalta. (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2002, 262–263.) Opiskelijat tarvitsevat palautetta opinnoissa edistymisensä tueksi. Opettajan koetaan olevan kiinnostunut opiskelijan osaamisesta ja haluavan arvioinnillansa edistää opiskelijan kehittymistä oman alansa asiantuntijaksi.

Olen saanut paljon positiivista palautetta tutor-opettajaltani, myös töistä joihin itse olen suhtautunut kriittisesti. Tämä on opettanut minulle vaihtamaan omaa näkökulmaani ja refleктоimaan itseäni paremmin.

Joillakin opettajilla on ollut tapana laittaa lyhyehkö palaute moodlen kautta oppimistehtävistä. Tämä on mielestäni tuonut lisäarvoa palautteille, koska niitä saa muuten liian vähän. Oppimistehtäviä on paljon eikä opiskelijat aina ehdi niille vastaanottotunneille palautetta hakemaan. Palautteiden avulla ymmärrys siitä mitä osaa parantuisi. Olisikin hyvä saada palautetta jo opintojakson aikana.

Tenttien ja oppimistehtävien palautteen koetaan olevan liian vähäistä. Epäonnistumista koetaan myös silloin, kun palautekeskustelu on sävyllään negatiivispainotteinen. Vastaanottotunneilta on vaikea mennä hakemaan palautetta aikataulullisista syistä. Vastaanottotunteja koetaan olevan liian vähän, sillä samalle vastaanottotunnille voi olla monen opiskelijan jono. Oppitunneilta ei mielellään oltaisi poissa henkilökohtaisen palautteen vuoksi.

Opiskelijaryhmällä on merkitystä onnistumisen kokemuksiin. Sosiaalialan ryhmäpainotteinen opiskelu koetaan toimivaksi, sillä se tuo opiskeluihin vaihtelevuutta ja mielenkiintoa. Opiskelijatoverit antavat toisilleen informaatiota. Ryhmässä saa välitöntä palautetta omasta toiminnastaan, jos ilmapiiri on avoin. Ryhmän paine auttaa pitämään kiinni aikatauluista. Toimivan ryhmätyöskentelyn edellytyksenä pidetään vastuun tasaista jakamista ja ryhmätöihin sitoutumista. Vertaistuen ja hyvän luokkahengen koetaan johtavan onnistumiseen, koska ryhmäläisten kanssa on mahdollista jakaa kokemuksia ja saada apua tehtäviin. Vertaistuki ja hyvä luokkahenki auttavat jaksamaan haastavina aikoina.

Opettajat ovat tsempanneet ja panostaneet ryhmähengen luomiseen opintojemme alussa, niin että ryhmä on ollut kantava voima läpi koko ”matkan”.

– opinnoissa on ollut vaihtelevaa ja mielenkiintoista työskennellä toisten ryhmäläisten kanssa. Esimerkiksi Ois-opintojakso oli mielenkiintoinen. Lisäksi siinä sai lisää käsitystä ja ymmärrystä toisilta aloilta ja näin laajentui myös oma ajattelumaailmani.

Toisaalta koetaan, että ryhmätöiden vuoksi osa opetussuunnitelmassa olevista asioista jää käsittelemättä. Käytännössä aikaa ei jää toisten opiskelijoiden tekemien ryhmätöiden opiskeluun. Useat päällekkäiset oppimistehtävät, ryhmätyöt ja pitkät koulupäivät kuormittavat opiskelijaa aikataulullisesti aiheuttaen kiireen tunnetta. Kiire taas vähentää onnistumista. Ryhmätentit koetaan epäoikeudenmukaisina, sillä osa opiskelijoista pystyy saamaan numeronsa toisten osaamisen perusteella. Toisaalta epäoikeudenmukaiseksi koetaan myös ryhmätenteistä saadut eriarvoiset numerot ryhmäläisten kesken.

Epäselvä tai puuttuva ohjaus ja ohjeistus saavat opiskelijan tuntemaan epävarmuutta. Epäselvyyttä koetaan tehtävänannoissa, palautusaikatauluissa ja opintojakson tavoitteiden sekä arvioinnin ohjeistuksessa. Usean opettajan opettamilla opintojaksoilla ongelmaksi koetaan epäyhtenäinen ohjaus. Poissaolleille tarkoitetut korvaavien tehtävien Moodlen ohjeistukset koetaan riittämättömiksi tehtävän alkuun saamiseen. Tentteihin vastaamiseen, itsenäiseen työskentelyyn, opintojaksoon liittyviin kysymyksiin sekä oppimistehtävien raportointiin kaivataan lisää ohjeistusta. Esimerkiksi projektiopintojen koetaan vaativan valtavasti aikaa ja resursseja siihen nähden, mitä niistä kerrottiin opintojen alkuvaiheessa. Helppokäyttöiset Moodlealustat ja opintojakson aikataulujen, tavoitteiden sekä oppimistehtävien selkeä ohjeistus koetaan vastaavasti osaksi onnistumisen kokemusta.

Opintojaksojen itsenäinen suorittaminen on ainakin omasta mielestäni tuntunut haastavalta, sillä opettajilta saatava ohjaus itsenäiseen työskentelyyn on puuttellista.

Opiskelijoiden kokemuksen mukaan opettajia on haasteellista tavoittaa. Tämä johtuu siitä, että he ovat harvoin paikalla kampuksella eivätkä aina vastaa sähköposteihin. Opettajien tavoitettavuus vaikuttaa opinnoissa onnistumiseen. Esimerkiksi sähköpostiviestintä on ohjauksen apuväline, jonka tärkeys nostetaan esille ohjauskokemuksissa. Sähköpostiviestintä koetaan toimivaksi silloin, kun opettajat vastaavat sähköpostiviesteihin kohtuullisessa ajassa.

Negatiivisia asioita ovat opettajien huono saatavuus. Sähköposteihin ei vastata, vastaanottotunneille on pitkä jono opiskelijoita odottamassa vuoroaan. Joskus on vaan niin yksin kun haluaisi saada nopeasti jotain vastauksia, mutta opettajaan ei saa yhteyttä.

Suurin muutos opettajien ja oppilaiden yhteistyöhön olisi se, että opettajat vastaisivat sähköposteihinsa paremmin. On suorastaan törkeää, jos yli puolen vuoden takaiset opintopisteasiat jäävät vaan roikkumaan, sillä vastausta ei kuulu. Lisäksi vastausta ei saa arkipäiväisempiin perusopintoihin liittyviin kysymyksiinkään, mikä haittaa omaa opiskelua – Sähköposti on kuitenkin tärkeä viestintäkanava opinnoissamme, sillä aina ei ole edes mahdollisuutta käydä vastaanottotunneilla.

4.2 Vuorovaikutuksellinen ohjaus tukee ammatillista kasvua

Opiskelijälähtöisellä vuorovaikutuksella on sekä teorian mukaan että opiskelijoiden kokemusten perusteella merkitystä opiskelijan ammatilliseen kasvuun. Opettajan aito läsnäolo vuorovaikutustilanteissa ja luottamuksellinen suhde koetaan merkityksellisinä. Vuorovaikutustilanne koetaan aidoksi, kun opettaja kuuntelee kiireettömästi, osoittaa myötätuntonsaa, uskoo opiskelijan kykyihin ja ohjaa opiskelijan tarvittaessa toisen opettajan tai muun ammattihenkilön luokse. Merkityksellisenä koetaan, että opettajalta voi kysyä mieltä askarruttavia asioita ilman, että tarvitsee pelätä tämän turhautumista. Aidon kohtaamisen puute näkyy puolestaan siten, ettei opiskelijaa kohdata yksilönä. Opettajan kiire luo tunteen siitä, ettei hän ole kiinnostunut opiskelijan kuulumisista. Luottamuksellisella suhteella opettajaan tarkoitetaan vaitiolovelvollisuuden toteutumista.

On ollut mukava, jos opettaja on huomannut, että opiskelijalla tuntuu olevan rankkaa ja pyytänyt juttelemaan asiasta hänen kanssaan. Silloin on tullut olo että hän ei ole vain opettamassa vaan oikeasti haluaa, että opiskelijat voivat hyvin.

Harjoittelujaksolla koin epäonnistumista. Silloin tutoropettajani tuki minua ja ohjasi opintopsykologille. Tässä kohtaa hän osoitti ammattitaitoa, kun ei yrittänyt käydä liikaa itse ratkomaan asioita, joita opettajan koulutuksella ei ehkä tarvitsekaan osata ratkaista.

Opintojen aikana on tullut tunne siitä, että oppilaitoksessamme ei ole ollenkaan "välittämisen kulttuuria". Opettajat eivät tunnu olevan aidosti kiinnostuneita siitä mitä heidän opiskelijoilleen kuuluu.

Opiskelijalle on tärkeää, että opettaja varaa aikaa juuri häntä varten ja kohtaa tämän yksilöllisesti. Tutkimuksemme mukaan opettajatuutorin kanssa toteutettavat hops-keskustelut tukevat ammatillisesta kehityksestä ja opiskelijan opinpolkua toimiessaan tarkoituksenmukaisina. Vuorovaikutussuhde koetaan toimivaksi silloin, kun opettaja auttaa suunnittelemaan opintojen etenemistä, antaa ehdotuksia vaihtoehtoisista ammattiopinnoista ja projektiopinnoista, harjoittelupaikoista ja opinnäytetyöprosessin vaiheista. Toisaalta koetaan, että opettaja ei aina tunnista yksilöllisen ohjauksen tarvetta, vaikka avuntarve yritetään tuoda esille. Yksilöllistä ohjausta vaille koetaan jäävän esimerkiksi siirryttäessä Savoniaan toisesta ammattikorkeakoulusta. Ohjeistusta oppimistehtäviin haettaessa koetaan, ettei apua saada, vaan opettaja vetoaa itseohjautuvuuteen.

HOPS-keskustelut voisivat olla merkittävä osa ammatillista kasvua, sillä keskustelujen lomassa pohditaan omaa ammatillista suuntautumista sekä vaihtoehtoisia ammatillisia opintoja. Kuitenkin HOPS-keskusteluissa käydessäni minulla on sellainen olo, ettei minun opinpolkuni ole tärkeä, vaan se on vain osa massaa, joka kulkee opettajan silmien ohi. Keskusteluissa opettajalla olisi mahdollisuus kysellä opiskelijan kuulumisia aktiivisesti ja tarttua erilaisiin asioihin, joita opiskelija tuo esiin. Näin ei kuitenkaan ainakaan minun kohdallani ole käynyt.

Ymmärrettävä ohjaus vaikuttaa kokemukseen toimivasta vuorovaikutuksesta. Vuorovaikutussuhteen koetaan epäonnistuneen, jos saatua ohjausta ei ymmärretä.

– on hyvin opettajakohtaista millaista ohjausta saa. Tällä tarkoitan sitä, että vastaukset ovat monesti hyvin epäselviä ja ympäröivä. Välillä sitä opiskelijana miettii puhummeko me ollenkaan samaa kieltä?

Vuorovaikutussuhteessa koetaan haasteelliseksi palautteen antaminen opettajille. Opettajan koetaan ottavan annettu palaute henkilökohtaisesti ja muuttavan hänen suhtautumistaan opiskelijaa kohtaan sekä vaikuttavan jopa arvosanoihin. Opintojaksoista annettu palaute ei välttämättä tuota toivottua muutosta niillä toistuviin ongelmiin.

4.3 Tulosten pohdintaa ja kehittämis ehdotuksia

Käytämme kehittämis ehdotusten pohdinnassamme Sinisen meren strategiaa (Blue Ocean Strategy). (Kim & Mauborgne 2005, 51–52.) Strategian mukaan kehitettävää asiaa kyseenalaistetaan neljällä kysymyksellä:

1. Mitä tekijöitä tulisi poistaa?
2. Mitä tekijöitä tulisi supistaa selvästi vähäisemmiksi?
3. Mitä tekijöitä tulisi korostaa selvästi enemmän?
4. Millaisia uusia tekijöitä tulisi luoda?

Jaottelimme tutkimustuloksista nousseita tekijöitä strategian mukaiseen nelikenttään (kuvio 1).

Poista	Korosta
<ul style="list-style-type: none"> Kiireen tuntu ohjauksessa. Itseohjautuvuuteen vetoaminen. 	<ul style="list-style-type: none"> Itseohjautuvuuden käsitteen avaaminen opiskelijoille ja siihen tukeminen. Oppimiskäsitysten avaaminen opiskelijoille. Yksilöllinen, aito kohtaaminen. Rakentava palaute opettajille. Oppimistehtävien ja -menetelmien monipuolisuus. Vaihtoehtoiset suoritustavat. Opettajien yhtenäiset ohjauskäytännöt.
Supista	Luo
<ul style="list-style-type: none"> Läsnäolovelvollisuus, poissaolojen kontrollointi. Yksipuoliset oppimistehtävät. 	<ul style="list-style-type: none"> Sähköpostiviestinnän pelisäännöt. Toimivat vastaanottotunnit. Uusia keinoja avata ammattikorkeakoulun ja sosiaalialan koulutusohjelman keskeisiä käsitteitä.

KUVIO 1. Kehittämisehdotukset

5 POHDINTA

Sosiaalialan opetussuunnitelma pohjautuu sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Tekemämme tutkimuksen perusteella voimme päätellä, että opiskelijan oppiminen pohjautuu sen hetkiseen oppimiskäsitykseen. Ammattikorkeakouluun tullessaan opiskelijan ammatillinen kasvu ei välttämättä ole vielä alkanut, eikä opiskelija ole sisäistänyt oppimiskäsitystä osaksi toimintaansa. Sosiaalialan koulutuksen tavoitteena on, että opiskelijasta tulee aktiivinen ja itseohjautuva tiedonhakija, kriittinen arvioija ja tiedonrakentaja. Nämä tavoitteet sisäistänyt opiskelija osaa soveltaa oppimaansa myös työelämässä.

Opiskelijan kokiessa epäselvyyttä tehtävänannoissa ja opettajilta saamissaan vastauksissa täytyy miettiä, mikä on opiskelijan kyky suoriutua tehtävistä. Kokemus voi johtua siitä, että opiskelija odottaa opettajan antavan suoria vastauksia ja tehtävänantoja, eikä ymmärrä ammattikorkeakouluopiskelun rakentuvan sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle. Tällöin opiskelija ei välttämättä ymmärrä ammattikorkeakoulun tavoitteita vuorovaikutuksellisesta ohjauksesta. Toisaalta mistä johtuu, jos opiskelija hakee itseohjautuvasti opettajalta lisäapua päästäkseen alkuun annetussa tehtävässä, mutta opettaja ei pysty auttamaan opiskelijaa itseohjautuvuuteen vedoten. Opiskelijan kokemus yksinäjämisestä herättää ajatuksen siitä, pitäisikö opettajan esimerkiksi ohjata opiskelija tiedon lähteille. Täytyisikö opettajan lähteä opiskelijan sen hetkisestä oppimisprosessin vaiheesta ja ohjata häntä eteenpäin prosessissa, vaikei tälle valmiita vastauksia antaisikaan.

Opiskelijoiden kokemuksissa kuvastui hämmennystä itseohjautuvuuden käsitteestä. Joku opiskelijoista kuvasi itseohjautuvuutta kirosanaksi, koska opiskelijoita ei ole tuettu itseohjautuvuuteen, vaan pakotettu siihen. Käymiemme keskustelujen perusteella opettajilla on käsitys siitä, että itseohjautuvuuden käsitettä yritetään avata opiskelijoille mahdollisimman hyvin, mutta opiskelijat kokemus itseohjautuvuudesta on usein juuri yksin jäämistä. Miksi ymmärrys itseohjautuvuudesta ei saavuta opiskelijaa? Onko opiskelijan kapasiteetti käsitteen sisäistämiseen täynnä uuden koulutuksen ja siihen liittyvien muutosten myötä? Jäävätkö ammattikorkeakouluopiskeluun orientoivat opinnot kaiken uuden hyväksymisen ja opettelun vuoksi liian vähäiselle huomiolle? Joku opiskelijoista pohti, puhuuko hän opettajan kanssa samaa kieltä. Voiko itseohjautuvuuden käsite ja merkitys jäädä opiskelijalta ymmärtämättä siksi, että sosiaalialan termit ja käsitteet ovat etenkin opiskelujen alkuvaiheessa täysin vieraita, eikä opiskelija löydä ajatuksissaan yhtymäkohtia opiskelemaansa aiheeseen? Voivatko juuri nämä itseohjautuvuuteen liittyvät ristiriidat olla syynä siihen, että The Flow Must Go On -opinnäytetyön mukaan sosiaalialan opiskelijat kokivat opettajien pedagogiset taidot puutteellisiksi?

Ristiriitaista on mielestämme se, että opintosuunnitelman mukaan tutkinto edellyttää oppitunneilla läsnäoloa, mutta Savonian Strategia 2013–2016 puhuu vaihtoehtoisten ja joustavien opinpolkujen puolesta. Sosiaalialan ammattilaiseksi kasvaminen vaatii varmasti vuorovaikutuksellista oppimista muita aloja enemmän. Opiskelijoiden kokemus esimerkiksi läsnäolojen kontrolloinnista kuitenkin kertoo mielestämme siitä, että opiskelijat toisaalta haluaisivat suorittaa opintojaan itsenäisesti ja joustavasti, mutta läsnäolojen kontrollointi ohjaa heidät oppimaan lähiopetuksella. Opiskelijat mainitsivat myös, että opettajien vastaanottotunneille ei haluta mennä hakemaan ohjausta siitä aiheutuvien

poissaolojen vuoksi. Voidaankin pohtia, estääkö läsnäolovelvoite itseohjautuvaa opiskelijaa hake-
masta tarvitsemaansa ohjausta ja palautetta? Opiskelijoiden pitäisi miettiä omaa suhtautumistaan
poissaolojen kontrollointiin. Olisivatko opiskelijat valmiita ottamaan vastuun oppimisestaan, jos opis-
kelu olisi vapaampaa. Toisaalta voidaan pohtia, onko opettajilla yhteinen oppimiskäsitys. Toiset
opettajat ovat luopuneet läsnäolokontrollista ja toiset taas mainitsevat läsnäolojen vaikuttavan ar-
vosanoihiin. Vuorovaikutusta voisivat tukea opettajien yhtenäiset pelisäännöt kontrolloinnista. Toi-
saalta yhteiset pelisäännöt kannustaisivat opiskelijoita hakemaan ohjausta vastaanottotunneilta,
koska he kokisivat ettei se ole pois jonkun toisen aineen arvosanasta. Näin myös opettajat tukisivat
toisiaan ohjaustyössä.

Opiskelijat kokevat, ettei ohjaus ole riittävää, jos vastaanottotunneille on vaikea päästä eivätkä opet-
tajat ole paikalla kampuksella. Opiskelijoiden kokemukset opettajien tavoittamattomuudesta eivät
ole yksiselitteisiä. Jos ohjauksen sisältö tukee opiskelijaa itseohjautuvuuteen esimerkiksi sähköpos-
titse, ei opiskelijalle ole merkitystä, onko opettaja paikalla kampuksella vai ei. Toisaalta opiskelija ei
tule lainkaan kohdatuksi, jos hän esimerkiksi sähköpostitse hakee ohjausta oppimistehtävään, mutta
ei saa opettajalta mitään vastausta sähköpostiin. Ongelmana voi olla esimerkiksi se, että opettaja
ajattelee ohjauksen edellyttävän vuoropuhelua, mutta ei tule kertoneeksi tätä sähköpostitse opiskeli-
jalle. Opettaja voisi jatkaa vuoropuhelua sähköpostitse pyytämällä opiskelijan vastaanottotunnille
keskustelemaan asiasta. Vastaanottotunnilla aito vuoropuhelu voi auttaa opiskelijaa eteenpäin teh-
tävässä.

Opiskelijat kokevat, että olisivat olleet valmiita suorittamaan opintojaan tiiviimmin ensimmäisen vuo-
den aikana helpottaakseen opintojen loppuvaiheen rasittavuutta tai nopeuttaakseen valmistumista.
Mielestämme tämä voi kertoa sekä yksilöllisten opinpolkujen kehittämistarpeesta että opiskelijan op-
pimiskäsityksestä. Jotkut opiskelijat selviytyvät ammattikorkeakouluopinnoistaan alusta lähtien suju-
vasti ja ovat itseohjautuvia tehtävistä selviytymisen suhteen. Toisaalta heidän itseohjautuvuutensa
ei riitä vielä suunnittelemaan opintojansa niin pitkälle, että he kykenisivät itsenäisesti hankkimaan li-
sää opintojaksoja vastaamaan omia opiskelutarpeitaan niin, ettei opiskelu tuntuisi liian helpolta. Voi-
ko myös olla, ettei opiskelija saa riittävästi tietoa, kuinka tiivistää opintoja tai rakenteelliset seikat ei-
vät mahdollista opintojen yksilöllistä suunnittelua?

Toisaalta opiskelijan oppimiskäsitys voi olla vielä kehittymätön ja hän kokee suoriutuvansa tehtävis-
tä. Todellisuudessa sosiaalialan ammatillista kehitystä ei vielä tapahdu, mutta opiskelija ei sitä tun-
nista. Sosiaalialalla ammatti-identiteetillä on suurempi merkitys kuin jollakin toisella alalla, koska
ammattilaisen työvälineenä on hänen oma persoonansa. Opiskelija ei välttämättä ymmärrä, että an-
netuilla tehtävillä on syvempi merkitys hänen oman ammatillisen kasvunsa tueksi. Jos opiskelija te-
kee annetut tehtävät mahdollisimman nopeasti suorittaen, ei prosessinomaiselle ammatilliselle kehit-
tymiselle jää välttämättä tilaa.

Opinnäytetyössä oppimillamme asioilla on siirtovaikutusta työelämään. Koemme olevamme ammatil-
lisesti etuoikeutettuja tehdessämme opinnäytetyötä aiheesta, jossa perehdytään syvälle sosiaalialan
koulutusohjelman lähtökohtiin ja päämääriin. Olemme perehtyneet ammattikorkeakouluohjauksen

kautta ohjauksen teoriaan, joka on sosionomin keskeistä osaamisaluetta. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perehtyminen on muuttanut käsitystämme oppimisesta. Opinnäytetyö on avannut myös ymmärrystämme itseohjautuvuudesta. Itseohjautuvuus on tärkeä ja luonnollinen osa sosiaalialan asiakastyötä sekä työntekijän ominaisuutena että asiakastyön tavoitteena. Asiakastyössä lähtökohtana on asiakkaan voimaantuminen tämän subjektiuden kautta. Erilaisten oppimiskäsitysten ja itseohjautuvuuden pohtiminen on lisännyt ymmärrystämme muun muassa siitä, kuinka työntekijä voi asiakassuhteessa joko käyttää valtaa tai ohjata asiakasta löytämään voimavaransa. Asiakastyössä työntekijä voi ohjata asiakasta, mutta muutos lähtee asiakkaasta itsestään. Kumppanuusmallin soveltaminen opinnäytetyössä on avannut dialogisuuden merkitystä asiakastyössä.

Jatkotutkimusaiheena voisi olla tutkimuksessa nousseiden epäkohtien tarkastelu, esimerkiksi millaisin ohjauksen keinoin sosiaalialan opiskelijoille voitaisiin avata ammattikorkeakouluopiskelun ideologiaa ja itseohjautuvuuden merkitystä jotta se vastaisi paremmin opiskelijoiden ja opiskelun tarpeisiin. Laadullisena tutkimuksena voisi myös selvittää Iisalmen sosiaalialan opettajien näkökulmaa ohjaamisesta, kuinka he kokevat omien henkilökohtaisten sekä Savonian asettamien taloudellisten resurssien riittävän onnistuneeseen ohjaustyöhön.

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1994. Itseohjautuvuus elinikäisessä oppimisessa. Teoksessa Kajanto, A. & Tuomisto J. (toim.). *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Kirjastopalvelu Oy, 159–172.
- Alanen, J. & Heikkinen, P. 2012. *The Flow Must Go On: Savonian ammattikorkeakoulun Iisalmen kampuksen opiskelijoiden hyvinvointi ja opiskelukyky* [verkojulkaisu]. Iisalmi: Savonia-ammattikorkeakoulu, sosiaalialan koulutusohjelma. Opinnäytetyö [viitattu 28.9.2013]. Saatavissa: http://publications.theseus.fi/bitstream/handle/10024/48764/Alanen_Jenni_Heikkinen_Pekka.pdf?sequence=1
- Davis, H. 1993. *Counselling Parents of Children with Chronic Illness or Disability*. Published by the British Psychological Society.
- Johnson, D. & Johnson, R. 2002. Yhdessä oppiminen. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY 101–115.
- Kananen, J. 2008. *Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Kauppila, R. 2000. *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kim, W. C. & Mauborgne, R. 2005. *Sinisen meren strategia*. Helsinki: Talentum.
- Laine, A., Ruishalme, O., Salervo, P., Sivén, T. & Välimäki, P. 2004. *Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla*. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Laki sosiaalihuollon ammatillisen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista* L 29.4.2005/272. Finlex. Lain-säädäntö [viitattu 27.11.2013]. Saatavissa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050272>
- Leppilampi, A. 2002. Yhteistoiminnallinen oppiminen aikuiskoulutuksessa. Teoksessa Sahlberg, P. & Sharan, S. (toim.). *Yhteistoiminnallisen oppimisen käsikirja*. Helsinki: WSOY 286–305.
- Levander, L., Kaivola, T. & Nevgi, A. 2002. Opiskelijan ohjaaminen. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2002. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 171–202.
- Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2002. Oppimisen arviointi – laadukkaan opetuksen perusta. Teoksessa Lindblom-Ylänne, S. & Nevgi, A. 2002. *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Vantaa: WSOY, 253–267.
- Moitus, S., Huttu, K., Isohanni, I., Lerkkanen, J., Mielityinen, I., Talvi, U., Uusi-Rauva, E. & Vuorinen, R. 2001. *Opintojen ohjauksen arviointi korkeakouluissa*. Helsinki: Edita Oyj.
- Mäkinen, P., Raatikainen, E., Rahikka, A. & Saarnio, T. 2009. *Ammattina sosionomi*. Helsinki: WSOY pro Oy.
- Onnismäa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2000. *Ohjaus ammattina ja tieteenalana 1, ohjauksen lähestymistavat ja ohjaustutkimus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Rauste-Von Wright, M., Von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Repo-Kaarento, S. 2007. *Innostu ryhmästä; Miten ohjata oppivaa yhteisöä*. Helsinki: Kansanvalistus-seura.
- Saloviita, T. 2006. *Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Santala, J. 2008. Sosiaalityö sosionomien (AMK) kodiksi – Sosionomien (AMK) ja sosiaalityöntekijöiden välisestä työnjaosta kunnallisessa sosiaalityössä [verkojulkaisu]. Teoksessa Viinämäki, L. (toim.). *14 puheenvuoroa sosionomien (AMK) asemasta Suomen hyvinvointiasiantuntijajärjestelmäs-*

sä [viitattu 30.11.2012]. Saatavissa:

http://www.metropolia.fi/fileadmin/user_upload/Hakutoimisto/Kevät_2011_NUKO/sote/Viinamaki_A_2_2008.pdf

Savonia-amk 2011. Sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelma 2011 [verkkojulkaisu]. Savonia-ammattikorkeakoulu [viitattu 16.10.2013]. Saatavissa:

<http://portal.savonia.fi/amk/node/209?yks=IS&konr=2503&tab=1>

Savonia-amk 2013a. *Savonian strategia 2013–2016* [verkkojulkaisu]. Savonia-ammattikorkeakoulu [viitattu 21.10.2013]. Saatavissa:

http://smart2.qred.fi/files/savonia_amk/media/Savonia_Strategia_20132016hyvoksytty.pdf

Savonia-amk 2013b. *Uuden opiskelijan opas 2013* [verkkojulkaisu]. Savonia-ammattikorkeakoulu [viitattu 28.9.2013]. Saatavissa: http://portal.savonia.fi/pdf/SAVONIA_UOO_FI_2012.pdf

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. Saari, S. 1994. *Laadullinen tutkimus ja sisältöanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Tammi.

Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

Vehviläinen, S. 2001. *Ohjaus vuorovaikutuksena*. Helsinki: Gaudeamus.

Vilkko-Riihelä, A. 1999. *Psyyke. Psykologian käsikirja*. Helsinki: WSOY



Hei!

Ryhmällänne on mahdollisuus osallistua opinnäytetyömme tutkimukseen X.X. klo XX.XX alkavien tuntien aikana. Tarkoituksena on kirjoittaa vapaamuotoinen essee kokemuksistasi Savoniassa saamaasi ohjaukseen liittyen. Sähköpostin liitteenä on tarkempi ohjeistus, johon voit halutessasi tutustua etukäteen.

Vastaaminen on vapaaehtoista, mutta vastauksellasi voit vaikuttaa sosiaali-alan opiskelijoiden ohjauksen kehittämistyöhön.

Kiitos vaivannäöstäsi!

Ystävällisin terveisin Riikka Jarva, Päivi Kamula & Henriikka Zitting, SS0S1

VAPAAMUOTOINEN ESSEE

Teemme jatkotutkimusta syksyllä 2012 valmistuneeseen The Flow Must Go On –opinnäytetyöhön, jossa kartoitettiin Savonian lisälmen kampuksen opiskelijoiden hyvinvointia ja opiskelukykyä. Tutkimustuloksissa ilmeni ristiriitoja sosionomiopiskelijoiden kokemuksista saamaansa ohjaukseen liittyen. Opinnäytetyössämme tutkimme, millaista ohjausta opiskelijat kokevat tarvitsevansa opintojen eri vaiheissa. Lisäksi selvitämme, kuinka itseohjautuva oppimisprosessi näkyy opiskelijoiden kokemuksissa.

Apuna pohdinnassasi voit käyttää asettamiamme kysymyksiä.

1. Kuvaile onnistumisen ja epäonnistumisen kokemuksia opintojesi aikana.
 - Mitkä tekijät auttoivat onnistumaan?
 - Saitko tukea epäonnistuessasi? Mihin petyit?
2. Kuvaile, millaisia kokemuksia sinulla on yhteistyöstä opettajien kanssa.
 - Mikä yhteistyössä on ollut toimivaa?
 - Jos toivoisit yhteistyöhön muutosta, millaista se voisi olla?

Varmistaaksemme vastaajien tunnistamattomuuden esseet kirjoitetaan **nimettömänä ja tekstinkäsittelyohjelmalla**. Esseet palautetaan paperiversiona lokeroomme, joka on yläaulan lokerikon oikeassa yläkulmassa.

Opinnäytetyön tulokset ovat käytettävissä sosiaalialan koulutusohjelman opetussuunnitelman kehittämistyöhön.

